

Förderung von Beobachtungs- und Analysekompetenzen bei Studienanfänger*innen mit Hilfe von Unterrichtsvideografien. Erfahrungen aus den Schulpraktischen Studien (SPS) an der Universität Hildesheim

MELANIE FABEL-LAMLA & CAROLA LINDNER-MÜLLER

Zusammenfassung

Unterrichtsbezogene Beobachtungs- und Analysefähigkeiten gelten als bedeutsam für das Lehrerhandeln. Um den Erwerb von Kompetenzen der Unterrichtsplanung und der Analyse schul- und unterrichtsbezogener Prozesse im Rahmen einer wissenschaftsorientierten Lehrerbildung zu unterstützen, werden neben Unterrichtshospitationen zunehmend auch hochschuldidaktisch angeleitete Videoanalysen eingesetzt. An der Universität Hildesheim wurde für die Schulpraktischen Studien ein Konzept videounterstützter Lehr-Lern-Sequenzen entwickelt, welches im vorliegenden Beitrag vorgestellt und anhand von drei Beispielaufgaben illustriert wird. In einer kritischen Rückschau auf die Erfahrungen bei der Arbeit mit videografierten Unterrichtsbeispielen im ersten Durchgang im Wintersemester 2018/19 werden Chancen und Grenzen einer videobasierten Lehrerbildung erörtert und Perspektiven der Weiterentwicklung aufgezeigt.

Einleitung

Unter der Zielsetzung, den Erwerb von Kompetenzen zur Analyse schul- und unterrichtsbezogener Prozesse bei Studierenden des Lehramts zu unterstützen sowie Kompetenzen zur Unterrichtsplanung im Rahmen einer wissenschaftsorientierten Lehrerbildung anzubahnen, empfehlen die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ der KMK, methodisch angeleitet Videoanalysen und Unterrichtshospitationen als didaktisch-methodische Verfahren einzusetzen (Sekretariat der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). In der Forschung werden unterrichtsbezogene Analysefähigkeiten als bedeutsame Grundlagen für das Unterrichten untersucht. Gaudin und Chaliès (2015, S. 46) resümieren in dieser Hinsicht: „Several authors in fact agree that one of the most important component of teaching expertise is the ability to identify and interpret relevant classroom events and make instructional decisions based on those interpretations“.

Im Folgenden wird das an der Universität Hildesheim entwickelte Konzept videobasierter Lehr-Lern-Sequenzen im Rahmen der Schulpraktischen Studien (SPS) skizziert (S. 12 f.) und in den aktuellen Diskurs einer videobasierten Lehrerbildung eingeordnet (S. 13 f.). Im Anschluss wird anhand von hochschuldidaktischen Handreichungen und Beispielaufgaben illustriert, wie Unterrichtssequenzen in den SPS eingesetzt und welche verschiedenen Zugänge hierbei gewählt werden (S. 14 ff.). Es schließt sich eine kritische Rückschau auf die Erfahrungen mit der Arbeit mit videografierten Unterrichtsaufzeichnungen im ersten Durchgang im Wintersemester 2018/19 an (S. 20 ff.), abschließend werden Perspektiven der Weiterentwicklung skizziert (S. 22).



Das „Hildesheimer Modell“ der Schulpraktischen Studien und ihre konzeptionelle Weiterentwicklung

Das *Hildesheimer Modell* der konsekutiven Lehramtsausbildung für Grund-, Haupt- und Realschullehramt an der Universität Hildesheim weist eine mehr als 40-jährige Tradition auf und zeichnet sich durch einen sehr frühzeitigen und zeitlich umfangreichen Praxisbezug aus (vgl. Bach/Besa/Arnold 2014). Die Studierenden durchlaufen insgesamt drei aufeinander aufbauende Praktika: die semesterbegleitenden Schulpraktischen Studien (SPS) im ersten Studienjahr, das vierwöchige Allgemeine Schulpraktikum (ASP) am Ende des 4. Semesters und ein 18-wöchiges Fachpraktikum im Masterstudium. Im Folgenden werden wir uns auf die Schulpraktischen Studien (SPS) konzentrieren, die zum Wintersemester 2018/19 konzeptionell umgestaltet wurden. Anlass für die Reform waren – neben gestiegenen Studierendenzahlen – folgende Überlegungen:

Nach dem bisherigen Modell haben alle Erstsemesterstudierenden im 2-Fächer-Bachelor ab dem 1. Semester freitagmorgens in Kleingruppen die 1. und 2. Unterrichtsstunde an Schulen in Hildesheim und der näheren Umgebung hospitiert und anschließend ein Begleitseminar an der Universität besucht (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Schematische Übersicht des bisherigen Ablaufs der SPS I bis III

SPS I (1. Semester)	SPS II (2. Semester)	SPS III (vorlesungsfreie Zeit)
Fr 1. und 2. Unterrichtsstunde (Schule) Hospitation mit Nachbesprechung	Fr 1. und 2. Unterrichtsstunde (Schule) Unterrichtsversuch mit Nachbesprechung	zweiwöchiges Blockpraktikum in der Schule im September
Fr 10–12 Uhr Begleitseminar	Fr 10–12 Uhr Begleitseminar	

Neben dem Umstand, dass teils bis zu 600 Studierende zeitgleich in 10er-Gruppen auf Hildesheimer Schulen verteilt werden mussten, stellten wir zunehmend fest, dass die Studierenden im ersten Semester zunächst Raum und Zeit für die Bewältigung der Statuspassage von der Schule in das Studium, für das Ankommen in der universitären Praxis und das Kennenlernen wissenschaftlicher Arbeitsweisen benötigen (vgl. Frieberthäuser 2008). Zudem gelingt es möglicherweise eher im Sinne einer wissenschaftsorientierten Lehrerbildung, eine beobachtende, analytische Haltung gegenüber Schule und Unterricht bereits im 1. Semester anzubahnen, wenn die Studierenden nicht sofort (wieder) in die schulische Praxis eintauchen, sondern zunächst wissenschaftliche Beobachtungs- und Arbeitsmethoden sowie pädagogisches und allgemein-didaktisches Grundlagenwissen erwerben. Dabei sollten auch die *Vorteile einer videobasierten Lehrerbildung* systematisch genutzt werden. Zu den Argumenten für den Einsatz von Unterrichtsvideos generell zählen:

- *Handlungsentlastung*: Angesichts der Komplexität von Unterricht bieten videobasierte Lehr-Lern-Settings die Möglichkeit, sich handlungsentlastet und dennoch konkret mit unterrichtlicher Praxis zu befassen (vgl. Krammer/Reusser 2005, S. 36; Brouwer 2014, S. 177).
- *Wiederholbarkeit*: Videos ermöglichen es, einzelne Sequenzen wiederholt zu zeigen, um Beobachtungen, Analysen und Interpretationen zu prüfen und Erkenntnisse und Wissen gezielt zu erweitern (vgl. Krammer/Reusser 2005, S. 36; Brouwer 2014, S. 177).
- *Aufzeigen der Multidimensionalität und Simultaneität des Unterrichts*: Die Arbeit mit Videos ermöglicht ein wiederholtes Analysieren des Unterrichtsgeschehens aus verschiedenen Perspektiven und mit unterschiedlichen Beobachtungsschwerpunkten (vgl. Brouwer 2014, S. 177). Damit wird es auch möglich, die Vielschichtigkeit unterrichtlichen Geschehens und die Gleichzeitigkeit von Aktivitäten auf Lehrer*innen- und Schüler*innenseite analytisch in den Blick zu nehmen und darüber Einblick in die Synchronität und Komplexität unterrichtlicher Prozesse zu erhalten. Gold et al. (2016, S. 324) sprechen in diesem Zusammenhang von „Multiperspektivität“ als Teilaspekt der Analysefähigkeit.
- *Methodisierung der Beobachtung*: Durch die Eröffnung verschiedener Zugänge zu Unterrichtsvideografien – Arbeit mit Stand-Bildern, mit Video ohne Ton, mit Transkript oder mit Video und Ton – kann eine analytische Beobachter*innenhaltung methodisiert und gezielter angebahnt werden.



Daneben lassen sich weitere Vorteile des Einsatzes von Unterrichtsvideos gegenüber den bisherigen Unterrichtshospitationen identifizieren:

- *Planbarkeit*: Es kann gezielt auf bestimmte inhaltliche Aspekte in Unterrichtsvideos Bezug genommen werden. Bei Hospitationen ist es eher zufällig, ob die beobachtete Unterrichtsstunde für bestimmte Thematiken sinnvoll herangezogen werden kann.
- *Varianz*: Die Studierenden können durch die Betrachtung von Videos des Unterrichts von unterschiedlichen Lehrpersonen eine größere Varianz an Unterrichtsskripten beobachten und analysieren.
- *Offenheit*: Videos bieten gegenüber den Hospitationen mehr Möglichkeiten, sich offener und ggf. kritischer mit dem Lehrer*innenhandeln auseinanderzusetzen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurden die Schulpraktischen Studien so umstrukturiert, dass die SPS 1 im ersten Semester mit einem Vorbereitungsseminar beginnen, in welchem statt der schulischen Hospitationsphase eine systematische Arbeit mit Unterrichtsvideos erfolgt. Im bisherigen Modell betreuten die Dozent*innen zwei, teils drei Gruppen an z. T. unterschiedlichen Schulen und trafen somit im sich anschließenden Seminar auf recht heterogene Erfahrungen aus den einzelnen Hospitationsgruppen. Videografierte Unterrichtsstunden bieten demgegenüber den Vorteil, dass sich alle Studierenden auf dieselbe Unterrichtssequenz beziehen können. Praxisbezüge können somit besser in das Seminar eingebunden werden. Vor Beginn eigener Unterrichtsversuche im 2. Semester, die in vergleichbarer Weise zum vorherigen Modell stattfinden, ermöglicht eine einwöchige Hospitationsphase das Kennenlernen von Schule, Mentorin bzw. Mentor und Lerngruppe (vgl. Abb. 2)

Tab. 2: Schematische Übersicht des neuen Ablaufs der SPS 1, 2a und 2b

SPS 1 (1. Semester)	SPS 2a (vorlesungsfreie Zeit)	SPS 2b (2. Semester)
		Fr 1. und 2. Unterrichtsstunde (Schule) Unterrichtsversuche mit Nachbesprechung
Fr 10–12 Uhr Vorbereitungsseminar inkl. systematische Analyse von Unterrichtsvideos	einwöchige Hospitation in der Praktikumschule zum Kennenlernen von Schule, Mentor*in und Lerngruppe	Fr 10–12 Uhr Begleitseminar

In Vorbereitung auf den ersten Durchgang im Wintersemester 2018/19 wurden auf der Basis von Unterrichtsvideos aus dem Hildesheimer Fallarchiv HILDE¹ *hochschuldidaktische Handreichungen* zu den Themenfeldern der Beobachtung von Schüler*innen, der Strukturelemente der Unterrichtsplanung und -gestaltung (z. B. Phasenstruktur von Unterricht, Unterrichtseinstiege, Sozialformen, Medieneinsatz) und zum sozialen Geschehen im Unterricht entwickelt und erprobt. Zielsetzung dieser hochschuldidaktischen Handreichungen ist die Anbahnung eines beobachtenden Blicks auf Unterricht und Schule sowie der Aufbau von Kompetenzen zur Analyse von Strukturelementen von Unterricht und sozialen Prozessen im Unterricht.

Lernen mit Videos in der Lehrerbildung – Zielsetzungen, Konzepte und Begründungsfiguren

Unterrichtsvideos werden in der Lehrerbildung schon seit längerer Zeit eingesetzt, wobei sich verschiedene Konzepte, Einsatzmöglichkeiten und Zielsetzungen unterscheiden lassen. Krammer und Reusser (2005, S. 38) unterscheiden zwei Grundfunktionen des Arbeitens mit Videos (vgl. auch Seidel/Thiel 2017, S. 10):

¹ Das Fallarchiv HILDE an der Universität Hildesheim bietet Unterrichtsaufzeichnungen sowie dazugehörige Begleitmaterialien unterschiedlicher Klassenstufen, Fächer und Schulformen. Diese können zum Teil auf dem Streaming-Server abgerufen werden (<https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/>).



- a) Illustration von Good-/Best-Practice-Beispielen von Unterrichtssituationen mit dem Ziel der Aneignung erwünschter Verhaltensweisen durch die Lernenden,
- b) Analyse von Unterrichtssituationen mit dem Ziel der „Schärfung der Wahrnehmung unterschiedlicher Tiefenstrukturen bzw. der Qualität von Lehr-Lern-Prozessen“ (ebd., S. 38).

Zur Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung sollen durch die Veranschaulichung von theoretisch erlernten Konzepten und Theorien an konkreten und authentischen Unterrichtssituationen (Videofälle; fallbasiertes Lernen) professionelles Wissen und situationsspezifische Kompetenzen z. B. im Bereich der Klassenführung ausgebaut und gefördert werden (vgl. Gaudin/Chaliès 2015). Dabei umfasst professionelle Wahrnehmung „Kompetenzen der Wahrnehmung und Beurteilung komplexer Unterrichtssituationen sowie Kompetenzen der Vorhersage von Unterrichtsverläufen und die Generierung von Handlungsstrategien“ (Seidel/Thiel 2017, S. 10).

Zu instruktionalen und problembasierten Lehr-Lern-Konzepten in videobasierten Settings liegt inzwischen eine Reihe von Befunden zu positiven Effekten auf Kompetenzen zur Analyse und Beurteilung von Unterrichtssituationen vor (vgl. Brouwer 2014; Krammer et al. 2016; Kleinknecht/Schneider/Syring 2014). Einen systematischen Überblick zu empirischen Befunden der Wirksamkeit der Arbeit mit Unterrichtsvideos (bei Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden) legt Brouwer (2014) vor. Krammer et al. (2016) stellen Ergebnisse vor, die die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch eigene und fremde Unterrichtsvideos bei Studienanfänger*innen aufzeigen.

Neben dieser Linie videobasierten Lehrens und Lernens, die sich vor allem auf kompetenz- bzw. expertisetheoretische Ansätze (vgl. Baumert/Kunter 2006) gründet, lässt sich noch eine weitere Linie des Arbeitens mit Unterrichtsvideos ausmachen. Diese knüpft an Konzepte einer pädagogischen Kasuistik an und beruft sich auf struktur-, kultur- und praxistheoretische Modellierungen professionellen Lehrerhandelns. Es finden sich verschiedene Begründungslinien und Bezeichnungen, wie z. B. rekonstruktive Fallarbeit oder rekonstruktive Kasuistik. Gemeinsam ist den Ansätzen, dass sie auf eine methodisch geleitete „fallverstehende Reflexivität“ (Schelle/Rabenstein/Reh 2010, S. 15) zielen. Ziel ist es nicht, den Fall als Anschauungsgegenstand oder als konkretes pädagogisches Handlungsproblem zu sehen, vielmehr geht es darum, sich dem Fall deutend zu nähern und die in ihn eingeschriebenen verallgemeinerbaren Fragen, Sachverhalte und Problemstellungen zu erschließen (vgl. Boer & Reh 2012; Kunze 2018). Auf diese Weise soll eine reflexive, forschende Haltung gegenüber der schulischen Praxis aufgebaut werden. Die Fallarbeit an Videos bietet sich auch an, um eigene Annahmen, Werthaltungen und unterstellte Normen pädagogischen Handelns zu reflektieren. Die Variante einer praxisanalytischen bzw. praxisreflexiven Kasuistik zielt auf einen reflexiven Zugang zur pädagogischen Praxis, indem problemschließend und unter Rückgriff auf theoretische Wissensbestände der Fall bearbeitet und analysiert wird (vgl. Kunze 2018; Schmidt et al. 2019).

In den Schulpraktischen Studien knüpfen wir an beide Linien an – d.h. sowohl an kompetenz-/expertisetheoretische als auch an kasuistische Ansätze – und nutzen instruktionale wie diskursive Vorgehensweisen, damit Studierende von Anbeginn des Studiums generell ihre Beobachtungs-, Analyse- und Reflexionsfähigkeit schulen, eine professionelle Wahrnehmung von Schule und Unterricht entwickeln und dabei unterschiedliche Perspektiven auf Unterricht kennenlernen.

Zur Einbindung von Unterrichtsvideos in den Schulpraktischen Studien: Beispielaufgaben

Im Vorfeld der Seminare wurden durch Kolleg*innengruppen hochschuldidaktische Handreichungen zu Videosequenzen bzw. videografierten Unterrichtsstunden mit Aufgaben zu verschiedenen, in Frage kommenden Teilthemen entwickelt, die sich aus der Modulbeschreibung ergeben. Diese wurden allen Kolleg*innen zur Nutzung in den eigenen Seminarsitzungen über einen internen Learnweb-Kurs zur Verfügung gestellt.

Zu den folgenden Themenbereichen wurden Handreichungen erarbeitet:

- (1) Wissenschaftliches Beobachten
 - Grundlagen wissenschaftlicher Beobachtung



- Erprobung verschiedener Instrumente zur Beobachtung von Schüler*innenhandeln im Unterricht
- (2) Strukturelemente von Unterricht
 - Phasenstruktur
 - Unterrichtseinstiege
 - Lernen inszenieren (Unterrichtsmethoden)
 - Medieneinsatz
- (3) Unterricht als soziales Geschehen/Pädagogisch-professionelles Lehrerhandeln
 - Antinomien im Lehrerhandeln
 - Erziehen als Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern

Während die Analyse von Strukturelementen des Unterrichts insbesondere unter Einsatz instruktionaler Lehr-Lernsettings erfolgt, werden für die Bereiche „Wissenschaftliches Beobachten“ und „Unterricht als soziales Geschehen“ auch kasuistische Ansätze herangezogen.

Die hochschuldidaktischen Handreichungen sind nach bestimmten Gliederungspunkten aufgebaut, so dass eine rasche Orientierung und ein Zugriff auf wesentliche Informationen ermöglicht wird (vgl. Abb. 1):

Gliederungsstruktur der hochschuldidaktischen Handreichungen

1. Kurze Einführung in das Thema inklusive der curricularen Verankerung und der didaktischen Überlegungen
 2. Zielsetzungen der Lehr-Lern-Sequenz
 3. Vorschlag für mögliches Vorgehen im Seminar (Kurzentwurf)
 4. Kontextinformationen zum verwendeten Videomaterial
 5. Benötigte Materialien und Medien
 6. Literaturempfehlungen
- Anhang (Kopiervorlagen für Arbeitsaufträge, weitere Arbeitsmaterialien)

Abb. 1: Gliederungsstruktur der hochschuldidaktischen Handreichungen im SPS

Im Folgenden wird aus jedem der drei Themenbereiche jeweils eine Beispielaufgabe vorgestellt. Die Beispielaufgaben wurden im Wintersemester 2018/19 in den 16 parallel laufenden SPS-Seminaren eingesetzt, wobei die Auswahl und Nutzung jeweils den Dozent*innen oblag.

Videogestützte Beispielaufgabe: Schüler*innenbeobachtung mit unterschiedlichen Beobachtungsverfahren

Die Heranführung von Lehramtsstudierenden an das Beobachten schulischer Situationen stellt zu Beginn des Studiums eine große Herausforderung dar. Da es sich aufgrund der eigenen Schüler*innenbiographie um ein sehr vertrautes Setting handelt, müssen Strategien der „Befremdung der eigenen Kultur“ (Amann/Hirschauer 1997) entwickelt werden.

Die folgende Beobachtungsaufgabe (vgl. Fabel-Lamla 2018) zielt darauf ab, exemplarisch ein Verfahren zur Beobachtung von Schüler*innenverhalten in Unterrichtssituationen selbst zu erproben, um erste Kompetenzen bezüglich Anwendung und Reflexion von Beobachtungsinstrumenten zu erwerben und darüber hinaus die eigenen Beobachtungen zum Lern- und Arbeitsverhalten von Schüler*innen im Unterricht zu analysieren und zu reflektieren. Zuvor sollten die Studierenden erstens in Prinzipien wissenschaftlicher Beobachtung eingeführt worden sein und zweitens die folgenden vier Beobachtungsverfahren kennengelernt haben: 1. Check-/Strichlisten; 2. Minutenweise freie Beobachtung (MFB)/„Schnappschuss“-Verfahren; 3. Beobachtung in relevanten Situationen (BIRS) und 4. Ratingverfahren/Schätzskalen (vgl. Wahl et al. 1984). Es kommt eine fünfminütige Videosequenz einer Unterrichtsstunde im Fach Sachunterricht einer 4. Klasse aus dem Fallarchiv HILDE zum Einsatz. Beobachtungsgegenstand ist das Arbeits- und Lernverhalten der Schülerin Paula (Pseudonym), wobei insbesondere ihr Meldeverhalten im Fokus steht.

Die Studierenden werden in Gruppen eingeteilt, wobei jede Gruppe jeweils nur mit einem der vier Beobachtungsverfahren arbeitet und hierfür entsprechend vorbereitete Materialien erhält. Für das Beobach-



tungsverfahren „Minutenweise freie Beobachtung (Schnappschuss-Verfahren)“ liegt beispielsweise folgendes Arbeitsblatt vor (vgl. Abb. 2):

Videobasierte Beobachtungsübung

Fach: Sachunterricht, 4. Klasse Grundschule

Thema der Stunde: Eine Weihnachtsfeier planen

Aufgabe: Beobachten Sie in der Videosequenz die Schülerin Paula (Pseudonym) im grünen Pullover ganz vorne rechts und ihr Verhalten im Unterricht mit Hilfe des Instruments „Minutenweise freie Beobachtung (Schnappschuss-Verfahren)“.

Vorausgehende Ereignisse: Lehrerin- und Mitschüler*innenverhalten	Zeitpunkt (Minute)	Verhalten der Schülerin Paula
	1	
	2	
	3 (usw.)	

Abb. 2: Beispiel für eine videobasierte Beobachtungsübung (Minutenweise freie Beobachtung (Schnappschuss-Verfahren))

Nach einer kurzen Lese- und Beobachtungsphase, in der sich die Studierenden mit ihrem jeweiligen Beobachtungsinstrument vertraut machen können, wird die fünfminütige Videosequenz gemeinsam geschaut (vgl. Standbild Abb. 3)², wobei die Studierenden gebeten werden, ihr Beobachtungsinstrument entsprechend einzusetzen.



Abb. 3: Standbild aus der fünfminütigen Videosequenz zur Schüler*innenbeobachtung

Im Anschluss arbeiten die Studierenden in Gruppen zusammen und bearbeiten dabei die folgende Aufgabenstellung (vgl. Abb. 4):

² Das Video ist nicht über den Streaming-Server verfügbar. Es kann nach Registrierung und Zustimmung der Nutzungsbedingungen im Büro des Fallarchivs HILDE ausgeliehen werden (<https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/>).



Aufgabenstellung für die Gruppenarbeitsphase

Setzen Sie sich nach der Beobachtung der Unterrichtsvideosequenz in Gruppen mit demselben Beobachtungsinstrument zusammen.

Vergleichen Sie die Eintragungen bzw. Notizen, die Sie gemacht haben, innerhalb Ihrer Gruppe. Tauschen Sie sich über die folgenden Fragen aus:

1. Welche Herausforderungen stellen sich beim Einsatz Ihres Beobachtungsinstruments?
2. Inwieweit zeigen sich bei Ihnen Übereinstimmungen und Unterschiede in den Dokumentationen Ihrer Beobachtungen?
3. Inwiefern fließen bei der schriftlichen Fixierung der Beobachtungen bereits Bewertungen mit ein?
4. Worin sehen Sie die Vorteile und die Nachteile Ihres Beobachtungsinstruments?
5. Wie schätzen Sie auf der Grundlage Ihrer Beobachtungsergebnisse das Lern- und Arbeitsverhalten bzw. das Meldeverhalten der Schülerin Paula in der Unterrichtssequenz ein?

Sie haben hierfür 20 Minuten Zeit.

Bitte stellen Sie im Plenum kurz Ihre Ergebnisse zu den Fragen vor.

Abb. 4: Aufgabenstellung für die Gruppenarbeitsphase zum Einsatz von Beobachtungsinstrumenten

Nach der Vorstellung der Gruppenergebnisse können in einer sich anschließenden Plenumsdiskussion Impulse für eine weiterführende Analyse und Reflexion der Beobachtungsinstrumente eingebracht werden: Was wird jeweils mit welchem Beobachtungsinstrument erfasst? Bei welchem Instrument liegt das Beurteilungsniveau am niedrigsten und wo am höchsten? Wie müssten die jeweiligen Beobachtungsinstrumente ggf. modifiziert werden, um den Beobachtungsgegenstand adäquat zu erfassen? Zudem können die Beobachtungen in Bezug auf das Arbeits-, Sozial- und Meldeverhalten von Paula verglichen werden. Hier schließen sich weitere Fragen an: Welche Zusammenhänge sind zwischen dem Lehrerhandeln und den Aktivitäten von Paula erkennbar? Wie wird möglicherweise die Lehrkraft das Lern- und Arbeitsverhalten von Paula in dieser Sequenz einschätzen? Inwieweit wird diese Einschätzung möglicherweise durch die Positionierung der Lehrkraft im Klassenraum beeinflusst?

Videogestützte Beispielaufgabe: Unterrichtsanalyse am Beispiel „Phasenstruktur“

Für Aufgaben zur strukturellen Analyse von Unterricht lassen sich instruktionale Lehr-Lernsettings einsetzen, wie etwa im nachfolgenden Beispiel zur Analyse der Phasenstruktur von Unterricht. Im Rahmen der hierzu entwickelten Aufgabenstellung (Behrendt et al. 2018) erhalten die Studierenden zunächst die Möglichkeit, Phasen oder Abschnitte im Verlauf einer videografierten Unterrichtsstunde – frei von Vorgaben – zu identifizieren und zu beschreiben. Dieses Vorgehen lässt sich als eine ‚naive‘ (Herzmann/Proske 2014, S. 35), d. h. uninformierte Beschreibung von Unterricht einordnen. In einer weiteren Teilaufgabe nehmen die Studierenden an einem neuen Videobeispiel eine Phaseneinteilung vor, die nun allerdings auf der Grundlage zuvor erarbeiteter Analysedimensionen (bereitgestelltes pädagogisches Wissen) erfolgt und spezifischer die Funktionen der einzelnen Phasen beschreibt (vgl. Kleinknecht et al. 2014; Herzmann/Proske 2014).

Folgende Intentionen sind mit diesen Aufgabenstellungen (vgl. Abb. 5) verbunden:

- Die Studierenden erwerben Kenntnisse zu Bezeichnungen und Definitionen für die didaktischen Funktionen verschiedener Unterrichtsphasen auf der Grundlage von Klassifikationssystemen aus der allgemeinen Didaktik oder der Unterrichtsforschung (Erwerb theoretischen Wissens).
- Die Studierenden erwerben die Fähigkeit, eine beobachtete Unterrichtsstunde über die Einteilung von Unterrichtsphasen einschließlich deren didaktischer Funktionen differenziert unter Anwendung theoretischen Wissens zu beschreiben.
- „Die Studierenden verstehen den Zusammenhang zwischen lernpsychologischen Gesetzmäßigkeiten (etwa des Erwerbs von Wissen und Kompetenzen) auf der Ebene der Tiefenstruktur und den Unterrichtsphasen auf der Ebene der Sichtstruktur“ (Behrendt et al. 2018, S. 2).



Aufgabenstellung

Die Teilaufgabe 1 ist als vorbereitende Aufgabe in Einzelarbeit durchzuführen und beinhaltet eine uninformierte Analyse der Phasenstruktur einer Unterrichtsstunde (Fallarchiv HILDE „088_Die Sahelzone_LK“³): Beobachten Sie die gezeigte Unterrichtsstunde und identifizieren Sie unter sekundengenauer Zeitangabe (siehe Spalte „Anfangszeit“) einzelne Abschnitte bzw. Phasen im Stundenverlauf. Beschreiben Sie die einzelne Phase bitte jeweils kurz oder bezeichnen Sie diese mit einem passenden Begriff (siehe Spalte „Bezeichnung für Phase“) [...].

Anfangszeit (min:sec)	Bezeichnung für Phase	Besonderheiten/Gedächtnisstützen

Teilaufgabe 2 als *informierte* Analyse der Phasenstruktur:

Beobachten Sie die gezeigte Unterrichtsstunde (Fallarchiv HILDE „114_Substraction_LK“⁴) und klassifizieren Sie einzelne Abschnitte im Stundenverlauf hinsichtlich des jeweils (vermutlich) verfolgten Unterrichtsziels, der Unterrichtsphase (didaktische Funktion) und der Sozialform gemäß dem im Seminar behandelten Klassifikationssystem [...].

Anfangszeit (min:sec)	(vermutetes) Unterrichtsziel [1]	Unterrichtsphase / didaktische Funktion [2]	Sozialform [3]	Bemerkungen

Legende in Anlehnung an Hage et al. (1985, S. 34 f.)

- [1] mögliche Ausprägungen: Wissen, intellektuelle Fähigkeit, psychomotorische Fähigkeit, Werthaltung, soziale Verhaltensweise
 [2] mögliche Ausprägungen: Eröffnung, Wiederholung, Erarbeitung, Übung, Anwendung, Systematisierung/ Zusammenfassung, Lernerfolgskontrolle
 [3] mögliche Ausprägungen: Klassenunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit

Abb. 5: Aufgabenstellungen für die Analyse der Phasenstruktur von Unterricht

Für die Bearbeitung der Teilaufgabe 2 lag den Studierenden eine Legende mit Beschreibungen der einzelnen Phasen vor, welche zuvor gemeinsam bearbeitet worden war. Zum Beispiel wurde die Erarbeitungsphase nach Hage et al. (1985) wie folgt definiert: „Diese Kategorie wird dann identifiziert, wenn sich der Unterricht erkennbar auf neues Wissen oder neue Fertigkeiten richtet, die von den Schülern übernommen

3 Die Videosequenz „088_Die Sahelzone_LK“ kann über den Streaming-Server von HILDEonline unter <https://hildata.uni-hildesheim.de/detail/637> abgerufen werden. Zuvor ist eine Registrierung und Zustimmung zu den Nutzungsbestimmungen unter <https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/registrierung-und-login/> erforderlich.

4 Die Videosequenz „114_Substraction_LK“ kann über den Streaming-Server von HILDEonline unter <https://hildata.uni-hildesheim.de/detail/670> abgerufen werden. Zuvor ist eine Registrierung und Zustimmung zu den Nutzungsbestimmungen unter <https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/registrierung-und-login/> erforderlich.



werden sollen, wenn der Unterricht ‚vorangeht‘“ (Hage et al. 1985, S. 35; Phasenbezeichnung: „*Führung der Aneignung*“). Demgegenüber dient das „Üben [...] der Automatisierung von gedanklichen und praktischen Abläufen (Aebli 1976). Bewußte Übungsphasen sind Bestandteil des didaktischen Repertoires (Loser 1968)“ (Hage et al. 1985, S. 35).

Über das zweistufige Vorgehen mit den beiden Teilaufgaben können die Studierenden auch eigene Verarbeitungsprozesse reflektieren, wie z. B. die Möglichkeiten einer differenzierten Darstellung über die Verwendung von Fachsprache, wissensbasiert begründete Einordnungen von Beobachtungen, aber auch das Erkennen von Komplexität unterrichtlicher Situationen, welche eine Zuordnung theoretischer Kategorien erschweren kann (vgl. auch Herzmann/Proske 2014).

Videogestützte Beispielaufgabe: Antinomien des Lehrerhandelns

Vor allem im 2. Semester sollen zur Bearbeitung schulpädagogischer Themen, die das soziale Unterrichtsgeschehen betreffen, kasuistische Ansätze herangezogen werden. Im folgenden Beispiel werden die Studierenden an ein sequenzanalytisches Vorgehen zur Interpretation eines kurzen Videoausschnitts herangeführt (vgl. Wilm 2017). In einem zweiten Schritt sollen sie dann auf der Basis einer vorbereitenden Textlektüre zu Antinomien des Lehrerhandelns von Helsper (2012) theoretisch begründet Spannungsfelder pädagogischen Handelns in der Unterrichtssequenz analysieren. Die Aufgabe zielt darauf ab, einen fallverstehenden Zugang zum Unterrichtsgeschehen einzuüben und auf der Basis des Antinomienkonzepts von Helsper (2012) die Handlungsanforderungen an Lehrpersonen näher zu bestimmen und zu analysieren.

Für die Aufgabe liegt eine ca. dreiminütige Sequenz aus einer Sportstunde in der 1. Klasse einer Grundschule vor, in der eine Stationsinstruktion zur Vorwärtsrolle erfolgt (vgl. Abb. 6).⁵



Abb. 6: Standbild aus der ca. dreiminütigen Videosequenz „Stationsinstruktion zur Vorwärtsrolle“

Die Studierenden bilden Gruppen mit 4–5 Teilnehmenden und sollen die weiteren Arbeitsschritte dann eigenständig organisieren. Die Aufgabenstellung sieht folgende Schritte vor:

- 5 Die Videosequenz „096_Stationsinstruktion“ kann über den Streaming-Server von HILDEonline unter <https://hilddata.uni-hildesheim.de/detail/2200> abgerufen werden. Zuvor ist eine Registrierung und Zustimmung zu den Nutzungsbestimmungen unter <https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/registrierung-und-login/> erforderlich. Hier findet sich unter dem Reiter „Materialien“ auch die Transkription der Unterrichtssequenz.



Übergreifende Fragestellung: Wie wendet sich die Lehrerin der Schülerin Yara (Pseudonym) und den anderen Schüler*innen der Lerngruppe zu?

1. Schritt: Orientierung (5 Min)

Öffnen Sie die Videosequenz „096_Vorwärtsrolle_LK_Stationsinstruktion“ und sehen Sie sich diese Sequenz an. Verfolgen Sie ggf. die sprachliche Interaktion mit Hilfe des Transkripts und besprechen Sie Ihren ersten Eindruck in der Gruppe.

2. Schritt: Sequenzeinteilung und Beschreibung (15 Min)

Teilen Sie das Video in Sequenzen, d. h. in sinnhafte Abschnitte ein. Eine Hilfe zur Einteilung können einzelne Redebeiträge (s. Transkript) oder auch Bewegungen, Positionierungen und Gesten der Akteur*innen sein. Beschreiben Sie Schritt für Schritt anhand der einzelnen Sequenzen, wie die Interaktion verläuft.

3. Schritt: Interpretation (15 Min)

Verständigen Sie sich darüber, wie Sie die Interaktion in den einzelnen Sequenzen, die Sie eingeteilt haben, deuten. Beziehen Sie sich dazu immer wieder auf Ihre Beschreibung:

Wie ist zu deuten, was der eine/die andere sagt und wie darauf reagiert wird?

Wie passen die entsprechenden Folgehandlungen dazu?

4. Schritt: Bezug zu Antinomien im Lehrerhandeln (10 Min)

Beziehen Sie nun Ihr Wissen um Antinomien im Lehrerhandeln (Helsper 2012) ein: Welche Spannungsverhältnisse erkennen Sie in den von Ihnen interpretierten Sequenzen? Wie bearbeitet die Lehrerin diese Spannungsverhältnisse?

Abb. 7: Aufgabenstellung für die Gruppenarbeitsphase zur Interpretation einer Videosequenz zu Antinomien des Lehrerhandelns

Nachdem die einzelnen Gruppen sich über ihre Ergebnisse ausgetauscht haben, können in einer Abschlussdiskussion weitere Fragen aufgegriffen werden, die zum einen auf die vertiefte Auseinandersetzung mit Spannungsfeldern und Antinomien des Lehrerhandelns zielen und zum anderen Fragen der Angemessenheit des pädagogischen Handelns der Lehrkraft in dieser Situation aufgreifen. Zudem können Bezüge zum Thema Differenzierung, Umgang mit Heterogenität und Inklusion hergestellt werden.

Erfahrungen beim Einsatz videogestützter Lehr-Lern-Sequenzen in den Schulpraktischen Studien

Um Einblicke in die Erfahrungen der Kolleg*innen bei der Umsetzung der videogestützten Lehr-Lern-Sequenzen in den SPS 1 zu erhalten, wurde sich im Rahmen eines Abteilungsentwicklungstages darüber in kleinen Gesprächsrunden ausgetauscht, und die Ergebnisse wurden schriftlich fixiert. Im Folgenden werden zunächst die Beobachtungen und Einschätzungen der Kolleg*innen zur konkreten Arbeit mit verfügbaren Videos, Handreichungen und vorbereiteten Aufgaben vorgestellt und anschließend die von den Kolleg*innen wahrgenommenen Chancen und Grenzen der Arbeit mit Videos thematisiert. Eine kurze Darstellung zu den technischen Herausforderungen schließt sich an. Ferner lassen sich aus den Rückmeldungen der Kolleg*innen verschiedene Spannungsfelder bei der Arbeit mit den Handreichungen zum Einsatz von Unterrichtsvideos in den Schulpraktischen Studien herausarbeiten.

Erfahrungen bei der konkreten Arbeit mit verfügbaren Videos, hochschuldidaktischen Handreichungen und vorbereiteten Aufgaben

Zur Nutzung der vorgeschlagenen Videosequenzen, Handreichungen und Aufgaben lässt sich zunächst festhalten, dass keine Kollegin, kein Kollege *alle* Vorschläge in der Seminararbeit des einen Semesters eingesetzt hat, vermutlich wurden im Mittel etwa 2–3 Videos einschließlich Handreichung verwendet. Die Beurteilung



der Handhabung und Nützlichkeit der ausgearbeiteten Materialien fällt recht unterschiedlich aus. Zum einen wurde angemerkt, dass im Seminar ein gutes Zeitmanagement bei der Arbeit mit den Handreichungen und Videos erforderlich ist. Darüber hinaus ist eine Arbeit mit videografierten Unterrichtssequenzen nicht zu allen Teilthemen möglich, und es wird auf die Notwendigkeit von angemessener Methodenvielfalt bzw. moderatem Methodenwechsel verwiesen. Allerdings betonten einige Kolleg*innen auch, dass noch nicht alle im Curriculum vorgesehenen Teilthemen durch Vorschläge zur Arbeit mit Videos abgedeckt sind.

Hinzu kommt, dass sich bereits in der vorbereitenden Auswahl der Videos und der Ausarbeitung der Handreichung eine deutliche Konzentration auf einige wenige Videos abzeichnete, insbesondere ein Video (88 Sahelzone) stand im Vordergrund und wurde zufälligerweise mehrfach für verschiedene Aufgaben genutzt – die Kolleg*innen sehen insbesondere das Problem, dass es insgesamt nur wenige ‚gut passende‘ Videos gab. Allerdings bietet die intensive Nutzung eines einzelnen Videos auch Vorteile, können doch auf diese Weise die Komplexität und Simultanität von unterrichtlichen Prozessen aufgezeigt werden (vgl. Krammer/Reusser 2005) und sich die Studierenden auf die unterschiedlichen Beobachtungsschwerpunkte besser fokussieren, da der Unterrichtsverlauf schon weitgehend bekannt ist.

Die konkrete Arbeit mit den Handreichungen wird ebenfalls unterschiedlich bewertet. Einerseits wurden die Handreichungen als „Erleichterung“ und „Planungshilfe“ angesehen, andererseits sei dennoch eine intensive Aufarbeitung der Handreichungen für die eigene Vorbereitung notwendig – teils, weil die Handreichungen zu ausführlich, teils zu wenig konkret seien.

Gegenüberstellung: Video oder Unterrichtshospitationen – Chancen und Grenzen

Die Chancen des videobasierten Arbeitens in den SPS 1-Seminaren werden insbesondere darin gesehen, dass Videos nach Einschätzung der Kolleg*innen das ‚genauere‘ Beobachten der Studierenden anregen und unterstützen und eine „analytische“ Sicht auf Unterricht sowie eine „kritische distanzierte Forscherhaltung“ befördern. Die Arbeit mit Videos eröffne zudem mehr Möglichkeiten, Kritik zu üben, eine größere Breite an Unterricht (Konzeptionen, Methoden, Fächer usw.) bzw. spezifische didaktische Aspekte zu veranschaulichen oder anhand eines einzelnen (intensiver bearbeiteten) Videos auf verschiedene Fragen und Aspekte zu fokussieren. Mit der bei der Videoarbeit vorgenommenen Fokussierung entstehe auch „weniger ‚Ablenkung‘ von Theorie“ durch die komplexe Situation in der Klasse.

Zugleich sind der Videoarbeit auch Grenzen gesetzt, die insbesondere die Zeitintensität betreffen, z. B. kostet das Besprechen der bearbeiteten Videoaufgaben recht viel Zeit. Die weiteren wahrgenommenen Grenzen beziehen sich auf die vermuteten Vorzüge von direkten Unterrichtshospitationen, die allerdings eher vage beschrieben werden, wie etwa, dass direkte Hospitationen das ‚Sprechen über‘ und ‚Beobachten von‘ Unterricht deutlicher unterstütze und auch „andere Erfahrung[en]“ ermögliche.

Technische Herausforderungen und Probleme

Die technischen Herausforderungen und möglichen Probleme zu Beginn und ggf. im Verlauf der weiteren Arbeit mit Videos wurden von den Kolleg*innen in unterschiedlich hohem Ausmaß angesprochen. Dies lässt sich vermutlich auf die jeweils etwas unterschiedlichen Arbeitsweisen (Präsentation vs. rechnergestützte Arbeit von Studierenden in etlichen Kleingruppen) in den Seminaren und unterschiedliche technische Ausstattung in den Räumen und auf Seiten der Studierenden zurückführen. Zu nennen sind etwa Probleme mit WLAN-Verbindungen beim zeitgleichen Abspielen von Videos über den Streamingdienst in mehreren Studierendengruppen. Auf Studierendenseite hat der Anmeldeprozess einige Zeit in Anspruch genommen, nicht alle Studierenden hatten in den ersten Sitzungen funktionierende Zugänge zum Fallarchiv HILDE (teilweise bedingt durch Passwortprobleme). Auch die Nutzung unterschiedlicher Endgeräte durch die Studierenden führte zu Problemen bei der Nutzung von Kopfhörern oder Splittern. Vielfach konnten hier jedoch Abhilfen geschaffen und andere Lösungen gefunden werden.



Spannungsfelder bei der Arbeit mit den Handreichungen und Unterrichtsvideografien

Anleitung und Entlastung vs. Zeitintensität des Nachvollzugs: Die Handreichungen werden von Kolleg*innen als „Erleichterung und Planungshilfe“ wahrgenommen, gleichwohl ist aber ein zeitintensiver Nachvollzug der Handreichungen im Vorfeld notwendig. Insofern lassen sich die Handreichungen nicht als ‚Konserven‘ anwenden, sondern es ist eine thematische Durchdringung notwendig und die Situiertheit der jeweiligen Lerngruppe muss berücksichtigt werden.

Varianz an Konzepten der Arbeit mit Unterrichtsvideografien vs. wissenschaftliche ‚Beheimatung‘: Ein weiteres Spannungsfeld, welches sich auch bereits im Rahmen der konzeptuellen Planungsgespräche zur Reformierung der SPS andeutete, besteht in den verschiedenen Paradigmen videobasierten Lernens in der Lehrerbildung. In den SPS werden unterschiedliche Funktionen des Einsatzes von Videos erprobt: von der reinen Illustration über instruktionale und problembasierte Konzepte bis hin zur kasuistischen Arbeit mit Unterrichtsvideografien. Auf Dozent*innenseite bestehen aber spezifische Affinitäten zu bestimmten Konzepten des Arbeitens mit Unterrichtsvideos angesichts der jeweiligen wissenschaftlichen ‚Beheimatung‘ in verschiedenen Paradigmen im Bereich der pädagogischen Professionsforschung und Lehrer*innenbildung. Hier gilt es, weiterhin Verständigungsarbeit zu leisten, alle Kolleg*innen auf diesen Weg mitzunehmen und bei der systematischen Weiterentwicklung der Handreichungen zu den einzelnen Videos die theoretisch-konzeptionelle Einordnung der vorgesehenen Arbeitsweisen bzw. Lehr-Lernsettings noch stärker zu berücksichtigen.

Freiheit der Lehre vs. gemeinsam getragenes, videobasiertes Seminarkonzept: Ziel der Reform der Schulpraktischen Studien ist die Entwicklung und Umsetzung eines gemeinsam getragenen, videobasierten Seminarkonzepts, das sich an alle Lehramtsstudierenden im 1. Studienjahr richtet. Auf der Basis eines konsensuell erarbeiteten Curriculums als verbindliche Grundlage für den intendierten Wissens- und Kompetenzerwerb der Studierenden bieten die Handreichungen eine Möglichkeit, ein gewisses Maß an Vergleichbarkeit des Studienangebots zu erzielen. Damit wird aber auch gleichzeitig ein Stück weit in die Freiheit der Lehre der Kolleg*innen eingegriffen.

Fazit – Perspektiven der Weiterentwicklung

Noch stehen wir am Anfang eines längeren Entwicklungsprozesses, der vor dem Hintergrund der skizzierten Spannungsfelder und angesichts der Tatsache, dass alle Lehramts-Studierenden im ersten Studienjahr in den Schulpraktischen Studien an die Arbeit mit Unterrichtsvideos herangeführt werden sollen, eine große Herausforderung darstellt. Welche Perspektiven für die Weiterbildung lassen sich benennen? Hier ist zunächst die Aufbereitung weiterer geeigneter Videosequenzen und die Entwicklung von Handreichungen für weitere Themenfelder zu nennen. Zudem gilt es, Verfahren der Qualitäts- und Weiterentwicklung der Handreichungen zu entwickeln und zu implementieren, so dass bestimmte Mindeststandards, wie etwa die theoretische Einordnung oder die nähere Bestimmung der zu erreichenden Kompetenzen auf Seiten der Studierenden, erfüllt sind. Es muss ferner überlegt werden, wie die Kolleg*innen und gerade neue Dozent*innen an die Arbeit mit Unterrichtsvideos herangeführt werden können – dies kann z. B. in Tandem-Lehre geschehen. Schließlich ist perspektivisch auch darüber nachzudenken, wie ein geeignetes Verfahren der Evaluation des Einsatzes von videobasierten Lehr-Lern-Sequenzen in den SPS mit Blick auf die Zielsetzungen aussehen könnte.

Literatur

- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnografischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–52.
- Bach, Andreas/Besa, Kris-Stephen/Arnold, Karl-Heinz (2014): Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In: Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann, S. 165–182.



Fabel-Lamla, Melanie & Lindner-Müller, Carola (2020): Förderung von Beobachtungs- und Analysekompetenzen bei Studienanfänger*innen mit Hilfe von Unterrichtsvideografien. Erfahrungen aus den Schulpraktischen Studien (SPS) an der Universität Hildesheim. In: Hauenschild, Katrin et al. (Hrsg.) (2020): Videografie in der Lehrer*innenbildung. S. 11–24. (DOI: 10.18442/102)

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469–520.
- Behrendt, Corinna/Lindner-Müller, Carola/Windler, Melissa/Wecker, Christof (2018): Handreichung für eine unterrichtsvideobasierte Seminareinheit zum Thema Phasenstruktur (und Sozialformen). Manuskript Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft. Abt. Angewandte Erziehungswissenschaft.
- Boer, Heike de/Reh, Sabine (2012): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS.
- Brouwer, Niels (2014): Was lernen Lehrpersonen durch die Arbeit mit Videos? Ergebnisse eines Dezenniums empirischer Forschung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32, H. 2, S. 176–195. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13864/pdf/BZL_2014_2_176_195.pdf (Abfrage: 29.10.2019).
- Fabel-Lamla, Melanie (2018): SPS-Handreichung zum Thema „Erprobung verschiedener Verfahren zur Beobachtung von Schülerhandeln im Unterricht“. Manuskript Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Angewandte Erziehungswissenschaft.
- Friebertshäuser, Barbara (2008): Statuspassage von der Schule ins Studium. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung (2., durchges. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 611–627.
- Gaudin, Cyrill/Chaliès, Sébastien (2015): Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. In: Educational Research Review 16, S. 41–67.
- Gold, Bernadette/Hellermann, Christina/Burgula, Karsten/Holodyski, Manfred (2016): Fallbasierte Unterrichtsanalyse. Effekte von video- und textbasierter Fallanalyse auf kognitive Belastung, aufgabenspezifisches Interesse und die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Grundschullehramtsstudierenden. In: Unterrichtswissenschaft 44, H. 4, S. 320–338.
- Hage, Klaus/Bischoff, Heinz/Dichanz, Horst/Eubel, Klaus-D./Oehlschläger, Heinz-Jörg/ Schwittmann, Dieter (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Leverkusen: Leske + Budrich.
- Helsper, Werner (2012): Antinomien im Lehrerhandeln. Professionelle Antinomien – vermeidbare Verstrickung oder pädagogische Notwendigkeit. Lernende Schule, 60, S. 30–34.
- Herzmann, Petra/Proske, Matthias (2014): Unterrichtsvideographien als Medium der Beobachtung und Reflexion von Unterricht. In: Journal für LehrerInnenbildung 14, H. 1, S. 33–38.
- Kleinknecht, Marc/Schneider, Jürgen/Syring, Marcus (2014): Varianten videobasierten Lehrens und Lernens in der Lehrpersonenaus- und -fortbildung – Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32, H. 2, S. 210–220.
- Krammer, Kathrin/Reusser, Kurt (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 23, H. 1, S. 35–50.
- Krammer, Kathrin/Hugener, Isabelle/Biaggi, Sandro/Frommelt, Manuela/Fürer Auf der Maur, Gabriela/Stürmer, Kathleen (2016): Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos. In: Unterrichtswissenschaft 44, H. 4, S. 357–372.
- Kunze, Katharina (2018). Erziehungswissenschaft – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In: Böhme, Jeanette/Cramer, Colin/Bressler, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 186–200.
- Schelle, Carla/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, Richard/Becker, Elena/Grummt, Marek/Haberstroh, Max/Lewek, Tobias/Pfeiffer, Alexander (2019): Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung. Halle https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/files/2019/02/KALEI_AK-Kasuistik_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf (Abfrage: 22.08.2019)
- Seidel, Tina/Thiel, Felicitas (2017): Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. In: Seidel, Tina/Thiel, Felicitas (Hrsg.): Videobasierte Unterrichtsforschung. Analysen von Unterrichtsqualität, Gestaltung von Lerngelegenheiten und Messung professionellen Wissens (= Sonderheft 32, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). Wiesbaden: Springer VS, S. 1–21.



- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (16.12.2004 in der Fassung vom 16.05.2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Berlin, Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abfrage: 22.08.2019)
- Wahl, Diethelm/Weinert, Franz E./Huber, Günter L. (1984): Psychologie für die Schulpraxis. Ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer. München: Kösel.
- Wilm, Gianna (2017): Anregung zur kasuistischen Arbeit mit Videosequenzen in Lehrveranstaltungen – ‚Antinomische Strukturen im Lehrerhandeln‘. Manuskript Universität Hildesheim, Centrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (CeLeB).

